

EL MUNDO DE LOS ANIMALES, COMO ESPACIO DE DESARROLLO DEL LENGUAJE

ADRIANA MARLEN MORENO VELÁSQUEZ

UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación en la modalidad de profundización

30 de enero de 2018

**EL MUNDO DE LOS ANIMALES, COMO ESPACIO DE DESARROLLO DEL
LENGUAJE**

ADRIANA MARLEN MORENO VELÁSQUEZ

**Tesis de grado presentado para obtener título de Magister en Educación en la Modalidad
de Profundización**

Asesora:

Roberta Flaborea Favaro

UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación en la Modalidad de Profundización

30 de enero de 2018

TABLA DE CONTENIDO

Introducción.....	11
1. Capítulo 1. Diagnóstico Institucional.....	14
1.1. Análisis del contexto institucional e Identificación de necesidades y problemas en la enseñanza –aprendizaje.....	14
1.1.1. Diagnóstico general de las áreas.....	15
1.1.2. Diagnóstico del área de lenguaje.....	16
1.1.3. Diagnóstico de aula.....	18
1.2. Identificación de necesidades y problemas en la enseñanza-aprendizaje.....	20
2. Capítulo 2. Problema generador.....	21
2.1. Problema generador de la intervención.....	21
2.2. Delimitación del problema generador de la intervención.....	21
2.3. Pregunta orientadora de la intervención.....	22
2.4. Hipótesis de acción.....	23
2.5. Referentes teóricos y metodológicos que sustentan la intervención.....	23
3. Capítulo 3. Ruta de acción.....	29
3.1. Objetivos de la intervención.....	29
3.1.1. General.....	29
3.1.2. Específicos de aprendizaje.....	29
3.2. Propósitos de aprendizaje.....	29
3.3. Participantes.....	29
3.4. Estrategia didáctica y/o metodológica de la unidad didáctica.....	30

3.5.Planeación de actividades.....	30
3.6.Instrumentos de evaluación de los aprendizajes.....	31
3.7.Cronograma.....	31
4. Capítulo 4. Sistematización de la experiencia de intervención.....	33
4.1.Reflexión de las acciones pedagógicas realizadas.....	33
4.2.Sistematización de la práctica pedagógica en torno a la propuesta de intervención.....	35
4.3.Evaluación de la propuesta de intervención.....	47
4.4.Conclusiones y recomendaciones.....	48
5. Capítulo 5. Proyección de la propuesta de intervención.....	51
5.1.Justificación de la proyección y plan de acción.....	51
5.2.Cronograma.....	53
REFERENCIAS.....	54
ANEXOS.....	57


LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Formato de consentimiento informado.....	57
Anexo 2. Secuencia didáctica.....	58
Anexo 3. Rúbrica de evaluación de un texto narrativo.....	69
Anexo 4. Rúbrica de evaluación para trabajo cooperativo	71
Anexo 5. Autoevaluación de desempeño de estudiantes.....	72
Anexo 6. Ficha de datos de los animales: evaluación diagnóstica.....	73
Anexo 7. Formato de diario de campo.....	75

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Comparación de resultados de la producción diagnóstica y la producción final

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE

	Resumen Analítico en Educación – RAE
	Página 1 de 3
1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado de maestría
Acceso al documento	Universidad Externado de Colombia. Biblioteca Central
Título del documento	El mundo de los animales, como espacio de desarrollo del lenguaje
Autor(a)	Adriana Marlen Moreno Velásquez
Directores	Roberta Flaborea Favaro
Publicación	Biblioteca Universidad Externado de Colombia
Palabras Claves	Constructivismo, Trabajo cooperativo, Competencia comunicativa

2. Descripción
La investigación desarrollada en la Institución Educativa Departamental Técnico Comercial Mariano Ospina Rodríguez del municipio de Guasca, inició con la identificación y análisis de una problemática institucional relacionada con el ámbito académico: plan de estudios, concepción de evaluación y el proceso de enseñanza-aprendizaje bajo la mirada del modelo pedagógico constructivista. Se evidenció la importancia del trabajo cooperativo como estrategia para el proceso de socialización y construcción de conocimientos grupal e individual. Además de la importancia de respetar el ritmo y proceso de escritura al que se refieren Emilia Ferreiro y Ana Teberosky con respecto a la psicogénesis de la escritura, puesto que, al enseñar y brindar seguridad a los estudiantes, se podrá fortalecerá su proceso escritor de forma exitosa y en general

desarrollar la competencia comunicativa.

3. Fuentes

- Cassany, D. (1997). Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir. Barcelona. Paidós.
- Chaux, E. (2012). Educación, Convivencia y Agresión Escolar. Bogotá, Colombia. Taurus.
- Correa, J. & otros. (2003). Estándares de Lenguaje (Lengua Castellana, Literatura y otros sistemas simbólicos). Versión para publicación.
- Díaz, E. & Echeverry, C. (1999). Enseñar y aprender, leer y escribir. Bogotá: Mesa Redonda.
- Johnson, D; Johnson, R; & Holubec, E. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires: Paidós
- Latorre, A. (2003). La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Ed. Graó.
- Lomas, C. (2006). Enseñar Lenguaje para aprender a comunicarse. Volumen I. Magisterio.
- Solé, I. (1987). Estrategias de lectura. Barcelona. Grao.

4. Contenidos

El presente documento está compuesto por cinco (5) capítulos organizados de manera secuencial, donde se describen los hallazgos encontrados durante la investigación. Inicia con el diagnóstico institucional enmarcado en su componente académico y referido al lenguaje como área, al trabajo dentro del aula y la identificación de necesidades y problemas en la enseñanza – aprendizaje. A continuación, en el capítulo dos, se plantean las bases teóricas que enmarcaron la intervención, teniendo presente el aspecto pedagógico y disciplinar. Luego en el capítulo tres, se exponen los objetivos y la ruta de acción que se llevó a cabo durante la implementación de la secuencia didáctica, enfocada al desarrollo de la competencia comunicativa, a través de dos unidades divididas en cuatro momentos: exploración, estructuración, cierre y transferencia que contenían

actividades desarrolladas a través del trabajo cooperativo como estrategia de aprendizaje, teniendo en cuenta la evaluación de los aprendizajes basada en una rúbrica aplicada a la producción escrita al iniciar y al finalizar, vista como un proceso de construcción cooperativa y de constante mejoramiento; además de la autoevaluación grupal.

A continuación, en el Capítulo cuarto referido a la Sistematización de la experiencia de intervención, se da a conocer el análisis de los resultados obtenidos, se presentan las reflexiones sobre las acciones pedagógicas realizadas, la sistematización de la propuesta, la evaluación de la intervención y las conclusiones y recomendaciones. Para finalizar en el quinto capítulo, se encontrará la proyección de la propuesta y su plan de acción para un plazo no tan lejano.

5. Metodología

Esta investigación se construyó a partir del modelo constructivista, el cual se tomó como herramienta teórica fundamental para favorecer el aprendizaje de manera significativa, a través del trabajo cooperativo. El tipo de metodología apropiada para la investigación fue la Investigación Acción (Latorre, 2003), porque permite al maestro analizar y tomar decisiones para mejorar la práctica educativa.

6. Conclusiones

La reflexión sobre la intervención realizada permite concluir, entre otras cosas, que: la planeación de las clases es fundamental y debe estar basada en competencias y no en contenidos, que es importante dar un alto valor a la evaluación formativa porque da cuenta a los procesos más que a los resultados; además, que el alcance de la competencia se logra en la medida que se profundice con diferentes actividades interrelacionadas; y que el trabajo cooperativo permite avances individuales en la competencia comunicativa, en la medida que entre los participantes se formulen metas y normas que les permitan alcanzar el objetivo.

Este ejercicio pedagógico favoreció el desarrollo de las competencias comunicativas, específicamente en el proceso escritor de los estudiantes y además en el trabajo cooperativo

porque motiva la creatividad, imaginación y ampliación de vocabulario, a su vez que mejora la expresión oral y escrita, permite liderar procesos de convivencia y socialización para mejorar las relaciones interpersonales dentro y fuera del aula.

Fecha de elaboración del Resumen:	30	01	2018
--	----	----	------

INTRODUCCIÓN

El lenguaje a través de los tiempos ha sido un tema de estudio en el que dependiendo la época ha tomado una concepción diferente:

Para los griegos, el lenguaje fue tan sólo la expresión del pensamiento; para la Escuela de Port- Royal, era un vehículo de expresión del pensamiento fundado en la razón y para los comparatistas, el lenguaje fue una facultad del hombre, que le permitió representar el mundo y comunicarse. Luego, en el estructuralismo, las clases dejan de ser un espacio en el que se repiten reglas y en el que se aprenden de memoria paradigmas verbales. A continuación, en la Gramática Generativa, se reconoce que el lenguaje es una facultad exclusiva del ser humano y para el enfoque pragmático ya se le otorga al lenguaje una intencionalidad (Lomas, 2006, pp. 29-39).

Ahora bien, desde las políticas públicas educativas colombianas, el lenguaje se concibe como un proceso psicológico, cognitivo, histórico, emocional, cultural e ideológico, que permite la apropiación del mundo, la participación en procesos de socialización y la construcción de significados y sentidos, teniendo en cuenta “la multiplicidad de sistemas simbólicos y su relación con el código verbal” (Tobón de Castro, 2001, p. 80) enmarcado a partir del desarrollo de la competencia semántico-comunicativa. Desde la perspectiva del currículo, el área de lengua castellana es tomada desde la Ley General de Educación (Ley 115, 1994) que plantea las competencias básicas: interpretativa, argumentativa y propositiva como fundamentales a desarrollar en las aulas.

En este sentido, tomando como premisa lo planteado sobre el lenguaje, surge la presente investigación, basada en el análisis de las prácticas pedagógicas desarrolladas dentro de la institución, específicamente en esta área.

En primer lugar, desde la realidad de la institución, estas competencias han sido trabajadas bajo una mirada netamente de procesos y no como una experiencia de aprendizaje y significatividad apropiado al modelo constructivista planteado en el Proyecto Educativo Institucional (PEI,2015).

El lenguaje, visto desde el PEI de la Institución Educativa Departamental Técnico Comercial Mariano Ospina Rodríguez, se manifiesta específicamente en tres partes del documento: el perfil del estudiante, perfil del docente y en la filosofía. En el primero plantea que el estudiante “será un ser que adquiera, argumente, interprete y proponga los saberes básicos” (PEI, 2015, p. 11), en el segundo: “que sea un orientador y formador de personas integrales a través del desarrollo de competencias, que posibilite la interpretación de conceptos y procesamiento de datos teniendo en cuenta el contexto sociocultural, socioeconómico de la región” (PEI, 2015, p. 12) , y en el tercero que “la institución guiará al educando, hacia la búsqueda del conocimiento, creando en él un espíritu investigativo, crítico, analítico y reflexivo frente a su realidad” (PEI, 2015, p. 10). Lo anterior apunta a que se desarrolle la actividad cognitiva, construyendo el conocimiento a partir de la interacción con el mundo, constituida a través de los procesos y actividades ejecutadas directamente o reconstituidos a partir de materiales didácticos (imagen, narración, lenguaje y texto), mediante los cuales el alumno puede descubrir o establecer cuáles son sus relaciones básicas y finalmente construir y transformar sus propios conceptos para beneficiar el entorno donde se encuentra inmerso.

En contraste, la realidad dentro del aula es diferente, en muchas ocasiones se ha enfocado el área de lenguaje hacia el desarrollo de la competencia lingüística (MEN, 1998), más que a la “competencia semántica comunicativa” (MEN, 1998), porque existe prioridad, al manejo gramatical, al estudio de la estructura de la lengua y en pequeña medida al “enfoque semántico

comunicativo: semántico en el sentido de atender a la construcción de significado, y comunicativo en el sentido de tomar acto de comunicación e interacción como unidad de trabajo” (MEN, 1998, p. 46). A partir de lo señalado anteriormente, se vio la necesidad de diseñar y aplicar una intervención en el aula que favoreciera el desarrollo de las habilidades comunicativas, basada en la dinámica de socialización permanente, a través del trabajo cooperativo y en la relevancia a la significatividad que puede ser abordada en cada una de las clases de las diferentes áreas, teniendo en cuenta las políticas educativas, para dar atención a temas relacionados con el lenguaje y su forma de enseñarlo, basado en la convicción de que todo acto comunicativo permita el aprendizaje significativo.

Además, se presenta en este documento cómo la aplicación de una secuencia didáctica favorece el desarrollo de la competencia comunicativa dentro de un grupo escolar.

Por tanto, esta investigación está dividida en cinco capítulos diferenciados de la siguiente manera: un primer capítulo denominado *diagnóstico institucional*, en el que se presenta el análisis del contexto y la identificación de necesidades y problemas en la enseñanza y en el aprendizaje; un segundo capítulo titulado *problema generador*, donde se plantea la pregunta orientadora, la hipótesis y los referentes teóricos que sustentan la intervención; un tercer capítulo referido a la *ruta de acción* que pretende mostrar los objetivos, la estrategia didáctica y metodológica, los instrumentos de evaluación y el cronograma; otro capítulo denominado *sistematización de la experiencia*, el cual concentra la reflexión de las acciones pedagógicas y las conclusiones que se obtuvieron y un último capítulo titulado *proyección de la propuesta de intervención* que plantea el plan de acción y el cronograma para continuar implementando y mejorando el proceso de enseñanza aprendizaje.

Capítulo 1. Diagnóstico institucional

La Institución Educativa Departamental Técnico Comercial Mariano Ospina Rodríguez está ubicada en el municipio de Guasca, Cundinamarca, es de naturaleza oficial y mixta, atiende 1.216 estudiantes en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media técnica, en la jornada mañana. Cuenta con tres sedes: sede principal, en la zona urbana, y dos sedes rurales en las Veredas La Concepción y Santa Bárbara. Ofrece servicio educativo al sector rural y urbano de la región. La media técnica cuenta con dos modalidades: ventas de productos y servicios y manejo ambiental. Actualmente, la población pertenece a los estratos 1, 2, y 3, provenientes de los municipios de Guasca, La Calera, Guatavita, Sopó y otras zonas aledañas de la región del Guavio.

1.1 Análisis del contexto institucional en su componente académico

Según el PEI (2015), la Institución Educativa se basa en el modelo constructivista, que tiene en cuenta una teoría del conocimiento que alude a la relación entre el sujeto “conocedor” y el objeto “cognoscente”, a la naturaleza del producto de esta interacción (conocimiento) y a la naturaleza de la realidad (lo conocible). Se basa en la psicología genética y postulados constructivistas de Jean Piaget, los cuales se refieren a “la interacción entre el niño y el ambiente, la asimilación de estructuras previas, la construcción de estructuras mentales, cambiantes y funciones constantes” (PEI, 2015, p. 23).

Se visualizan dentro del aula, estrategias de enseñanza como la clase magistral, elaboración de guías de trabajo, trabajo escrito, trabajo grupal, exposiciones, trabajo colaborativo y salidas de campo y la evaluación se define, según el Sistema Institucional de Evaluación

Escolar (SIEE, 2015. p. 44-45) “como un proceso integral, dialógico y formativo, determinada bajo el enfoque flexible, interpretativo, participativa, formativa y presencial”. Las prácticas de evaluación más aplicadas por los docentes son: pruebas orales y escritas, atención en presentación personal, relaciones interpersonales y con el entorno, atención en responsabilidad, pertinencia y estética de las actividades, además, se tiene en cuenta la entrega oportuna de trabajos y otras actividades.

Según lo planteado anteriormente, no se evidencia coherencia entre la propuesta pedagógica y el SIEE, pues el modelo constructivista del aprendizaje se evidencia cuando el estudiante ha aprendido de manera significativa, que conlleva al uso apropiado del conocimiento en una situación real.

1.1.1. Diagnóstico general de las áreas

Luego de la revisión del PEI (2015), en cuanto al componente curricular, se determinó que los objetivos académicos no se encontraban estructurados en este documento; además, se evidencia que el proceso de enseñanza de los docentes se enmarca dentro del enfoque tradicional.

Además, se encontró que los planes de estudios estaban organizados por contenidos y cada área los estructuraba de acuerdo a sus propios criterios teniendo en cuenta los Estándares Básicos de Competencias (MEN, 2003) y Derechos Básicos de Aprendizaje (MEN, 2015) porque no existe una directriz metodológica establecida en la Institución. De esta manera, se hace necesaria una revisión curricular en las diferentes áreas donde participen los docentes desde preescolar hasta grado once para la elaboración del plan de estudios, que permita llevar una secuencia progresiva de los contenidos y un avance significativo de las competencias.

1.1.2. Diagnóstico del área de lenguaje

El lenguaje, entendido como la “facultad del hombre que permite abstraer, conceptualizar y representar la realidad” (Castro y Correa, 1999), conlleva a pensar que es una necesidad el comprender, analizar, entender su mundo y entablar relaciones en diferentes situaciones comunicativas. Por tal razón, el fin último del lenguaje, como lo menciona Tobón de Castro (2001), es “generar o participar en procesos cognitivos que den lugar a un universo de ideas” (p. 68). Además de la comunicación, la función central del lenguaje es la significación “entendida como aquella dimensión que tiene que ver con los diferentes caminos a través de los cuales los humanos llenamos de significado y de sentido a los signos, es decir, diferentes procesos de construcción de sentidos y significados” (MEN, 1998, p. 47).

De acuerdo a las políticas públicas educativas, en cuanto a la aplicación de las Pruebas SABER 2015 en esta área, la Institución realizó un análisis basado en la Guía de Interpretación y uso de resultados de las Pruebas SABER 3°, 5° y 9° (ICFES, 2015), donde se obtuvieron los siguientes resultados: en cuanto a la competencia escritora, los estudiantes de grado tercero, presentaron fortalezas en el componente comunicativo-escritor, mientras que en el componente semántico y sintáctico demostraron debilidad y en el grado quinto, hubo debilidad en el componente comunicativo-escritor, contrario al componente semántico y sintáctico que aparece con fortaleza. Y, en cuanto a la competencia lectora, los estudiantes de grado tercero y quinto, presentaron debilidad tanto en el componente comunicativo-lector como en el componente pragmático y semántico.

Asimismo, se evidenció que la competencia con menor desempeño es la comunicativa-lectora y las mayores debilidades se encuentran en el componente semántico.

De acuerdo a las últimas pruebas externas realizadas en el año 2016, inicio de este trabajo de investigación, los resultados tuvieron un leve crecimiento en su competencia interpretativa. Por lo tanto, teniendo en cuenta el análisis anterior, se puede deducir que los estudiantes pueden interpretar textos de manera literal y muy poco inferencial y críticamente, lo que conlleva a que tengan falencias en la competencia de argumentación y proposición, que sugiere el análisis crítico desde la lecto-escritura.

Comparativamente entre la estadística del 2015 y 2016, se puede apreciar que, el nivel avanzado subió 5%, de un 15% en el 2015 se llegó a un 20% en 2016; el nivel satisfactorio no sufrió modificación alguna manteniendo el mismo 34%; el nivel mínimo bajó para el 2016 9 puntos de un 38% en 2015 a un 29%, pero paradójicamente creció el nivel insuficiente en un 5%, del 13% en 2015 al 18% en el 2016, lo cual sugiere que los únicos niveles que tuvieron una leve modificación porcentual bien sea en positivo y negativo fueron el nivel avanzado y el nivel insuficiente en una constante del 5%.

Siendo más preciso, el análisis del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) 2015 y 2016 en el área de lenguaje concluye que los estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Técnico Comercial Mariano Ospina Rodríguez presentan deficiencias en las siguientes competencias:

* Escritora: En esta competencia, entre el 51 y el 52% de los estudiantes presenta un desempeño mínimo. No proponen el desarrollo de textos a partir de especificaciones del tema. De igual manera no comprenden los mecanismos de uso y control que regulan el desarrollo de un tema según la situación de comunicación, entre otros desempeños. El número de estudiantes en el nivel mínimo disminuyó para el 2016.

* Lectora: En esta competencia, el 13% de los estudiantes no identifica la estructura explícita del texto, el 63% de los mismos no recupera, no evalúa y no reconoce el contenido del texto dentro de una situación comunicativa y el 25% se encuentra dentro del nivel satisfactorio. Sin embargo, es preocupante el incremento en un 5% de estudiantes que se mantiene en nivel insuficiente para el año 2016.

Por otro lado, en cuanto a la competencia escritora, el grado quinto el 11% de los estudiantes se encuentra en nivel insuficiente pues no dan cuenta de las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas al propósito de producción de un texto. El 67% está en nivel mínimo, pues los estudiantes muchas veces carecen de ideas o enunciados para producir textos que responden a diferentes necesidades comunicativas. El 22% se encuentra en un nivel satisfactorio.

En la competencia lectora, el 56% de los estudiantes se encuentra en el nivel mínimo, pues se les dificulta identificar los elementos implícitos de la situación comunicativa de un texto, así como su organización. El 44% de los mismos se encuentra en el nivel satisfactorio.

No obstante, se quiere explorar qué factores influyeron para que incrementara en un 22% la competencia lectora y los resultados pasaran al nivel avanzado en el año 2016 con respecto al año 2015. Al parecer, se visualiza que las estrategias del plan lector, de lecturas comprensivas y maratón de lectura, permitieron un avance que, aunque mínimo en el proceso del desarrollo de competencias y habilidades comunicativas del estudiante, ha sido relativamente positiva.

1.1.3. Diagnóstico de aula

“El estudiante Marianista es un ser creativo, curioso e investigador por naturaleza y dentro de este proceso de exploración se puede involucrar una serie de tareas, actividades, planteamientos que favorecen el aprendizaje” (PEI, 2015, p. 11) teniendo en cuenta sus intereses. Lo anterior se evidenció en los estudiantes del grado 103 al disfrutar de las actividades que se

alejaban de esquemas convencionales, como el aprendizaje a través del juego, los ejercicios fuera del aula, las tareas vivenciales y situadas en su vida diaria. También, han manifestado diversas habilidades y pasiones, unos se han destacado por su creatividad, otros por el trabajo deportivo y algunos por su pensamiento lógico y su capacidad para hablar y escribir.

Otro aspecto a identificar es el referido a los tres elementos que permiten analizar las prácticas de aula: ambiente, metodología y recursos. Se observa una particularidad en la IED, que consiste en la tendencia a dar prioridad al desarrollo cognitivo de los estudiantes, sin tener en cuenta el contexto, contrario a lo afirmado en el horizonte institucional (PEI, 2015) respecto a la metodología, donde se estipula que el proceso de enseñanza –aprendizaje debe adaptarse al desarrollo intelectual del niño, mejorar los procesos de instrucción y de apoyo en la producción de su propio conocimiento. Por otra parte, no existe una alusión específica al ambiente de aula que ha de prevalecer en la institución.

Se puede afirmar que la teoría del Desarrollo Cognitivo (Piaget, 1927) adquiere una fuerte influencia dentro del PEI (2015) en lo que corresponde a prácticas de aula. Dicha afirmación se sustenta en cuanto a que se espera que la metodología y recursos didácticos generen condiciones de abstracción, indagación y experimentación. Con ello, se pretende que el estudiante construya su propio conocimiento a partir de situaciones vivenciales, mientras que el papel del docente sea propiciar ambientes de aprendizaje significativo acorde a la etapa cognitiva del estudiante. Del mismo modo, es de importancia, desde esta perspectiva teórica, plantear temas relacionados con los conocimientos previos, los gustos, intereses y habilidades de los estudiantes (Maqueo, 2006).

Y, por último, los estilos de enseñanza de los docentes, demuestran un distanciamiento entre una asignatura de otra por la manera en que los maestros manejan las relaciones en el aula

y por la forma en que organizan sus clases. Distinguen los que acuden al observador recurrentemente para imponer el orden, cuando los estudiantes generan indisciplina y, más aún, de aquellos a quienes, afirman, “les trabajan” porque les gusta como dictan sus clases. Tres estilos que se relacionan con lo que anteriormente se han definido como estilos de enseñanza desde la perspectiva de Chaux (2012).

1.2 . Identificación de necesidades y problemas en la enseñanza - aprendizaje

Específicamente en el grado 103 se observó a través de las clases, que la mayoría de estudiantes no escribía de forma convencional, debido a que estaban iniciando su proceso de lectura y escritura. Además, en su expresión oral, algunos presentaban dificultad para pronunciar con claridad las palabras y expresar sus ideas en forma espontánea, ya fuera, oral o escrita; de igual manera, difícilmente comunicaban sus ideas de manera escrita a la hora de construir narraciones fantásticas o de relatar acontecimientos. En cuanto a su desempeño en el trabajo grupal, se identificó que, los estudiantes demostraban indiferencia ante las opiniones de los demás, difícilmente escuchaban a sus compañeros porque se resaltaban en ellos el individualismo al valorar sus propias ideas. Por lo anterior, se hizo necesario implementar la estrategia de trabajo cooperativo en el fortalecimiento de las relaciones interpersonales que permitiera el desarrollo de la competencia comunicativa dentro del aula.

Capítulo 2. Problema generador

En el capítulo anterior, se presentó el diagnóstico institucional, en el que se expusieron aspectos relacionados con el lenguaje, planteados en el PEI, además de los resultados de las Pruebas SABER 2015 y 2016 y el diagnóstico de área y de aula, identificando las necesidades y dificultades dentro de ella. Ahora, en este capítulo, se explica el problema generador, orientándolo hacia una posible solución que favorezca el desarrollo de la competencia comunicativa.

2.1. Problema generador de la intervención

Los estudiantes del grado 103 presentaron bajo rendimiento en las competencias lectora y escritora, también dificultad para expresar sus ideas ya fuera en forma oral o escrita al no proponer el desarrollo de textos a partir de especificaciones del tema y además demostraron indiferencia al trabajo grupal, pues difícilmente escuchaban a sus compañeros porque se resaltaba en ellos el individualismo. De otra parte, el maestro vio la necesidad de mejorar los procesos de instrucción y de apoyo en la producción de su propio conocimiento.

2.2. Delimitación del problema generador de la intervención

La investigación se limitó al trabajo realizado por los estudiantes del grado 103 de la Institución Educativa Técnico Comercial Mariano Ospina Rodríguez del municipio de Guasca, seleccionado intencionalmente. Cubrió un periodo de dos meses contados a partir del 24 de abril del 2017. Para la intervención, se utilizaron materiales propios del ambiente escolar tales como cartulina, colores, cuentos, textos expositivos cortos sobre el león y sus primos, tijeras, fotocopias de actividades, entre otros.

La intención de este trabajo radicó en dar la importancia que se merece el lenguaje, siendo este, la expresión máxima del ser humano a la hora de comunicarse, por tanto, se otorgó al trabajo cooperativo, la función transformadora del aula, donde la ausencia de valores como el respeto a la expresión de las ideas, se convirtiera en un momento de reflexión, que conllevara al desarrollo de la oralidad y permitiera apropiarse de la competencia comunicativa que no sólo se enmarca en aprender a leer y escribir sino en cómo hace uso del lenguaje en diferentes contextos y momentos de acuerdo a la situación comunicativa que se presente.

Basado en el diagnóstico realizado, esta intervención se implementó para aportar al desarrollo de las competencias comunicativas, mejorar las prácticas de aula, articulándolas con el Proyecto Educativo Institucional y el contexto sociocultural. De allí que se hizo énfasis en la reestructuración de los planes de estudio, dado que, al pensar los objetivos, referentes teóricos, contenidos y evaluación como un conjunto, fue posible alinear los procesos de enseñanza – aprendizaje según las características de la comunidad.

Se observó que una de las maneras de llevar a la práctica la concepción pedagógica de la institución es a través de un enfoque constructivista del currículo, dado que involucra tanto las características individuales del estudiante como las socioculturales; además que, busca relacionar las actividades y objetivos proyectados con los saberes previos del estudiante, con el fin de lograr una reestructuración de sus conocimientos a partir de la interacción con su entorno, lo cual implica contemplar el aprendizaje como una acción. Desde el área de lenguaje se pretende que no parta de la transmisión de contenidos, sino del desarrollo de las competencias comunicativas que le permitan al estudiante formar parte activa en las diversas situaciones de interacción social a las que se ve enfrentado, tanto dentro como fuera de la escuela.

2.3.Pregunta orientadora de la intervención

¿Cómo, a través de la intervención en el grado primero del colegio Técnico Comercial Mariano Ospina Rodríguez del municipio de Guasca, los estudiantes avanzan en la producción oral y escrita de tipo narrativo?

2.4. Hipótesis de acción

La aplicación de estrategias constructivistas y del trabajo cooperativo en el aula, favorecen el desarrollo de la producción oral y escrita de tipo narrativo.

2.5. Referentes teóricos y metodológicos que sustentan la intervención

La intervención tuvo como objetivo hacer uso de las habilidades comunicativas para participar activa y respetuosamente en las diversas dinámicas sociales, favoreciendo el trabajo cooperativo. Se basó en el desarrollo de una secuencia didáctica denominada “*El mundo de los animales como espacio de desarrollo del lenguaje*”, integrada por dos unidades didácticas.

El presente sustento teórico está considerado a partir de una perspectiva pedagógica y otra disciplinar. En cuanto a lo pedagógico se sustentó en el Constructivismo, el trabajo por secuencias didácticas y el trabajo cooperativo.

Tal como lo plantea el **constructivismo**: “el niño construye su conocimiento en interacción con el medio, con la vida, poniendo a prueba sus presaberes y también sus actitudes y valores frente a los objetos del conocimiento” (Echeverry, 1998, p. 24). Así es como, dentro de la implementación, las sesiones se dividieron en cuatro momentos: uno de exploración, otro de estructuración, un tercero de cierre y un cuarto de transferencia. De la misma forma, se presentaron actividades relacionadas con el tema de los animales (vida, alimentación, hábitat, curiosidades) siendo este, un tema relevante por hacer parte de su contexto y por generar motivación al tener su lugar de residencia en una zona rural.

Por consiguiente, el conocimiento se iba construyendo a medida que realizaban las actividades grupales e individuales, porque les permitió interactuar y compartir ideas que permitieran ampliar su visión y su aprendizaje, además de, favorecer la lectoescritura como lo mencionan Díaz & Echeverry (1999) quienes expresan que al “construir colectivamente se potencia el proceso de cada sujeto y para el caso del lenguaje oral y escrito, conviene hacerlo en forma colectiva, en donde las discusiones para llegar a un consenso, les permite socializar sus conocimientos y enriquecer sus esquemas”(p.28).

Por esta razón, teniendo en cuenta la **Secuencia Didáctica** que “constituye una organización de las actividades de aprendizaje que se realizan para los estudiantes con la finalidad de crear situaciones que les permita desarrollar un aprendizaje significativo” (Díaz, 2003), se aplicó el **trabajo cooperativo**, fundamental para aprender a trabajar en grupo, para alcanzar niveles altos de tolerancia y de respeto, permitiendo así, la participación de todos los integrantes y el apoyo mutuo para quienes presentan dificultades. De esta manera, “en la cooperación que consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo” (Johnson & Johnson, 1999, p.5).

En consecuencia:

El rol del docente, cuando emplea el aprendizaje cooperativo, es multifacético. Deberá tomar una serie de decisiones antes de abordar la enseñanza, explicarles a los alumnos la tarea de aprendizaje y los procedimientos de cooperación, supervisar el trabajo de los equipos, evaluar el nivel de aprendizaje de los alumnos y alentarlos a determinar con qué eficacia están funcionando sus grupos de aprendizaje. Al docente le compete poner en funcionamiento los elementos básicos que hacen que los equipos de trabajo sean

realmente cooperativos: la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la interacción personal, la integración social y la evaluación grupal. (Johnson & Johnson, 1999, p.4)

El aprendizaje cooperativo comprende tres tipos de grupos de aprendizaje: Los grupos formales de aprendizaje cooperativo funcionan durante un período que va de una hora a varias semanas de clase. En estos grupos, los estudiantes trabajan juntos para lograr objetivos comunes, asegurándose de que ellos mismos y sus compañeros de grupo completen la tarea de aprendizaje asignada. Al igual que los grupos formales de aprendizaje cooperativo, los grupos informales le sirven al maestro para asegurarse de que los alumnos efectúen el trabajo intelectual de organizar, explicar, resumir e integrar el material a las estructuras conceptuales existentes durante las actividades de enseñanza directa. (Johnson & Johnson, 1999, pp.5-6)

Los grupos de base cooperativos tienen un funcionamiento de largo plazo (por lo menos de casi un año) y son grupos de aprendizaje heterogéneos, con miembros permanentes, cuyo principal objetivo es posibilitar que sus integrantes se brinden unos a otros el apoyo, la ayuda, el aliento y el respaldo que cada uno de ellos necesita para tener un buen rendimiento escolar. Los grupos de base permiten que los alumnos entablen relaciones responsables y duraderas que los motivarán a esforzarse en sus tareas, a progresar en el cumplimiento de sus obligaciones escolares (como asistir a clase, completar todas las tareas asignadas, aprender) y a tener un buen desarrollo cognitivo y social (Johnson, Johnson y Holubec, 1992; Johnson, Johnson y Smith, 1991 citados por Johnson & Johnson, 1999, p.6).

En este sentido, uno de los propósitos de la intervención fue fomentar en los niños la importancia del trabajo en equipo, para poder continuar con esta dinámica durante los próximos años en espera de crear cada año grupos de base, como solución a tantos inconvenientes que se les presentan a los estudiantes y que por diversos motivos no pueden cursar de un grado a otro.

De otra parte, es muy importante generar entre ellos el espíritu de la evaluación grupal, tal como lo plantea el trabajo cooperativo, que permita expresar los puntos de vista, aciertos y desaciertos para mejorar en el proceso. Por consiguiente, el desarrollo de las actividades de la secuencia didáctica se centró en el trabajo grupal, que permitió resaltar en los estudiantes su potencial y dar a conocer los aportes valiosos al grupo de trabajo a través de la oralidad, al usar la lengua en un contexto social de acuerdo a su informalidad o formalidad, y a la vez, desarrollar la competencia del escucha para comprender y organizar los significados y poder relacionarlos de acuerdo a la intención comunicativa desarrollando “competencias al hablar: ideativa, pragmática, sintáctica y textual, semántica y competencia técnica” (Lugarini, 1995 citado por Lomas, 2006, p.144-147).

En cuanto a lo disciplinar, se sustenta en el desarrollo de la competencia comunicativa, enfocada en la lectura, la oralidad y la narrativa, pero enfatizando en la escritura.

En ideas de Echeverry (1998), la lectura cumple una función social-comunicativa, pues a partir de ella es posible informarse, recrearse, resolver dudas, y crear nuevos interrogantes y además Solé (1987, p.17) afirma que “leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (*obtener una información pertinente para*) los objetivos que guían su lectura”. Es así, como en este trabajo se realizaron actividades que permitieran hacer lectura de textos expositivos y narrativos, donde los estudiantes, manifestaran

lo que pensaban o sabían del tema para luego elaborar su propio conocimiento a través de la manipulación de diferentes materiales.

Teberosky y Tolchinsky han defendido, en sus distintos escritos, la necesidad de diferenciar la escritura del lenguaje escrito. Para las autoras, “la escritura hace referencia a la herramienta, la letra propiamente dicha con sus características de fuerte o débil, legible e ilegible, cursiva o de imprenta y el lenguaje escrito es una producción que se encuentra determinada por el pensamiento, éste es el que da cuenta del uso de la lengua, es la producción del discurso que luego se vehiculiza por medio del discurso” (citadas por Díaz y Echeverry, 1998, p. 33); y según Ferreiro (1986 citada por Díaz y Echeverry, 1998, p.34-36), la escritura es un acto de comunicación y pensamiento, conformado por un aspecto figurativo y otro cognitivo al que llamó la psicogénesis de la lengua escrita. En la construcción del sistema de escritura tal como lo mencionan Ferreiro y Teberosky (citadas por Díaz y Echeverry, 1998, p.37-43), quienes han hecho investigaciones sobre la construcción del sistema escrito, se distinguen tres grandes periodos: El primero se refiere a la diferenciación entre dibujo y escritura, el segundo, el de la búsqueda de diferencias entre escrituras, y el tercero, fonética de la escritura.

Por otro lado, para Cassany, “un escritor debe tener suficientes conocimientos del código escrito y además tiene que saber aplicar las estrategias necesarias de redacción, conocerlos y saber utilizarlos si aspira a comunicarse correctamente por escrito:” (1997, p.18).

En cuanto al **“lenguaje oral** “requiere un trabajo sistemático e intencionado y orientado” (Perez & Roa, 2010), para que los estudiantes logren expresarse frente al grupo, dando sus puntos de vista de manera segura y pertinente, además que aprendan a escuchar al otro y a esperar su turno de intervención.

Por último, tal como lo menciona Echeverry (1998), pocas investigaciones se han desarrollado desde la perspectiva de la narrativa y por ello, es importante nombrar a Tolchinski (1993) en cuanto a la construcción placentera de textos, porque según los niveles de razonamiento, el niño crea sus cuentos, sus discursos, sus opiniones, sus vivencias.

Ahora, el **referente metodológico** de la intervención se fundamentó en la Investigación Acción. Según Latorre (2003) se define como una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora. Se tomó como referente metodológico este tipo de investigación porque permite la participación de los actores del proceso educativo, a través del cooperativo, favoreciendo así un análisis más profundo de datos recolectados, para replantear la práctica educativa.

Así es que, durante la implementación se registraron, recopilaron y analizaron los propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurría dentro del aula, durante el desarrollo de la secuencia didáctica planeada.

Capítulo 3. Ruta de acción

En el capítulo dos se plantearon las bases teóricas que enmarcaron la intervención, teniendo presente el aspecto pedagógico y disciplinar. A continuación, se exponen los objetivos y la ruta de acción que se llevó a cabo durante la implementación de la secuencia didáctica.

3.1 Objetivos de la intervención

3.1.1. Objetivo General

Hacer uso de las habilidades comunicativas para participar activa y respetuosamente en las diversas dinámicas sociales, favoreciendo el trabajo cooperativo.

3.1.2. Objetivos específicos de aprendizaje

- Interactuar dentro de un grupo social a partir de los principios éticos de la comunicación
- Emplear las diversas manifestaciones del lenguaje para comunicarse asertivamente.
- Reconocer la estructura del texto narrativo a partir del trabajo cooperativo.
- Escribir en forma cooperativa un cuento.

3.2 Propósitos de aprendizaje

- Construir un texto narrativo para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas a través del trabajo cooperativo.

3.3 Participantes

La intervención se realizó en la Institución Educativa Técnico Comercial Mariano Ospina Rodríguez, del Municipio de Guasca Cundinamarca con una población de 23 estudiantes del grado 103 que oscilaban entre los 5 y 6 años, quienes se encontraban iniciando sus procesos de lectura y escritura convencional. Algunas de las características que se manifestaron en ellos están

relacionadas con la pronunciación clara de las palabras y la expresión de ideas en forma espontánea; de igual manera, difícilmente comunicaban sus ideas a la hora de construir narraciones fantásticas o de relatar acontecimientos. En cuanto a su desempeño en el trabajo grupal, se identificó que los estudiantes presentaban dificultad para escuchar las opiniones de los demás.

Para la aplicación del diseño y sus diferentes actividades, los padres de familia firmaron una autorización para que los estudiantes participaran en la investigación por ser menores de edad (Ver anexo 1.).

3.4 Estrategia didáctica

Se diseñó una Secuencia Didáctica para la intervención. Tuvo una duración de dos meses, contadas a partir del 24 de abril, distribuidas en dos unidades didácticas, trabajadas con 6 horas semanales. Esta intervención se enfocó en la construcción de un texto narrativo (cuento) a través de la estrategia pedagógica del trabajo cooperativo.

3.5 Planeación de actividades

Cada una de las actividades fueron agrupadas en una secuencia didáctica que contenía cuatro momentos denominados: Exploración, Estructuración, Cierre y Transferencia, diseñada bajo la mirada del trabajo cooperativo (Anexo 2.).

El objetivo específico de la unidad didáctica fue, construir un texto narrativo para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas a través del trabajo cooperativo. Así, en cada una de las fases se realizaron las siguientes actividades:

Tabla 1
Unidad didáctica

ACTIVIDADES	TIEMPO
Fase 1. Exploración: En esta fase, se desarrollaron actividades como: escuchar las historias creadas por los estudiantes sobre el león y sus primos; organizar de forma grupal secuencias sobre los cuentos y comentar cómo comienza, cuál es el problema y cómo se resuelve el problema, además cómo termina la historia.	31 HORAS
Fase 2. Estructuración: En esta fase, el trabajo se realizó grupalmente y el objetivo fue crear un cuento. Existieron diferentes momentos: creación del cuento, revisión y ajustes del cuento y otro de escritura final y presentación, todo bajo el carácter de trabajo cooperativo. También existió una parte de trabajo individual, donde cada estudiante realizó la elaboración del álbum con las máscaras y los títeres.	11 HORAS
Fase 3. Cierre: En esta fase se realizó una discusión colectiva sobre los aportes que le generó el trabajo realizado de forma cooperativa, resaltando las ideas que le permitieron tener un nuevo aprendizaje.	3 HORAS
Fase 4. Transferencia: En esta fase se propuso crear un cuento de animales con ayuda de los padres, teniendo en cuenta los aprendizajes para luego compartirla con sus compañeros.	2 HORA

3.6 Instrumentos de evaluación de los aprendizajes

Para evaluar los aprendizajes, se diseñaron criterios específicos dirigidos a la evaluación diagnóstica y al trabajo final. Estos principios estuvieron basados en planteamientos de algunos autores que permitieron evaluar la producción escrita, teniendo en cuenta la estructura, las partes del texto narrativo, los elementos de este tipo de texto y los conectores; además el trabajo cooperativo y la evaluación grupal (ver Anexos 3,4,5).

3.7 Cronograma

El presente cronograma muestra los días dedicados a la implementación y las actividades realizadas.

Tabla 2

Cronograma de actividades Unidad 1

Actividades	24 abril- 28 abril	1 mayo- 5 mayo	8 mayo- 12 mayo	15 mayo- 19 mayo
Ejercicio diagnóstico, construcción de oraciones, lectura texto expositivo	X			
Elaboración retrato del león, identificación partes del león, test sobre el león		X		
Organización de secuencias, texto expositivo: primos del león, video vida del león			X	
Evaluación de los aprendizajes, elaboración de carteleras				X

Tabla 3

Cronograma de actividades Unidad 2

Actividades	22 mayo- 26 mayo	29 mayo- 2 junio	5 junio- 9 junio	12 junio- 16 junio
Narrar historias y hacer lecturas de texto narrativo	X			
Lectura textos narrativos y desarrollo de secuencias		X		
Creación del cuento grupal y elaboración de máscaras y oraciones referidas a animales			X	

Capítulo 4. Sistematización de la experiencia de intervención

A continuación, se dará a conocer el análisis de los resultados obtenidos con base en la aplicación de la intervención.

4.1 Reflexión sobre las acciones pedagógicas realizadas

En el transcurso de la implementación se realizaron acciones pedagógicas pertinentes para el alcance de los objetivos planteados inicialmente. Uno de ellos fue el trabajo cooperativo, siendo este relevante en la intervención y en el desarrollo de habilidades comunicativas en la vida social de todo ser humano. Por eso, la mayoría de actividades que se ejecutaron fueron bajo esta estrategia, precisamente porque no se evidenciaba en los estudiantes un trabajo en equipo, al contrario, se notaba baja tolerancia e irrespeto hacia la diferencia en las opiniones. Se observó que, a través del desarrollo de las actividades, esta estrategia permitía avanzar en la socialización y en la mejora de las relaciones interpersonales al reflejar el constante apoyo mutuo y la evaluación hacia el trabajo del compañero de mesa, así fue como durante la intervención se observó que desarrollar la comunicación asertiva es posible, pues fue evidente el compartir de ideas, la conversación de forma respetuosa y el trabajo por un objetivo común. También, se dio la oportunidad de agruparse de forma libre y de forma establecida por el docente, contando con un estudiante que lideraba positivamente al interior, favoreciendo así las buenas relaciones a través de la formulación de normas claras y el aprendizaje; es así como, en los diarios de campo 1, 2 y 5 (mayo 2,3 y 5 de 2017), dan cuenta que los turnos de conversación, respeto a las ideas, acuerdos, ayuda mutua, cómo manejar el conflicto, normas dentro del aula, seguimiento de instrucciones, trato a los demás, y la actitud del docente: comunicación clara y abierta es

coherente con lo afirmado por Chaux (2012) en donde el clima escolar es fundamental para la sana convivencia dentro del aula e institucionalmente.

Una segunda acción pedagógica consistió en brindar a los estudiantes una enseñanza más profunda y menos superficial, porque a través de la reflexión se evidencia que en ocasiones es más importante cumplir con toda la temática del periodo y no en enfocar la enseñanza al desarrollo de las competencias. Por tanto, a partir de esta concepción de aprendizaje profundo, los estudiantes despiertan mayor interés y tienen más tiempo para lograr un aprendizaje significativo y de calidad.

Además, en cuanto al manejo de los contenidos académicos programados para un trimestre del año, se observó cómo es más importante y se aprende más cuando se enseña por competencias que por contenido, agregándole la profundidad que esta debe tener, es decir, pasar de la superficialidad a la profundización de los temas (Biggs, 2006). Tener claro el diagnóstico, los objetivos de aprendizaje y las actividades permite que el estudiante construya su conocimiento, a partir de su experiencia, del contexto que lo rodea y de sus intereses, alcanzando el aprendizaje significativo. Se resalta la importancia de este punto en el cambio de la visión que se tenía frente al contenido de enseñanza.

De otra parte, trabajar en el aula desde el constructivismo, permite a los estudiantes desarrollar la competencia comunicativa, porque tiene en cuenta los saberes previos, los confronta con el nuevo conocimiento y reformula su presaber para guiar el aprendizaje hacia el alcance de la competencia.

A partir de la reflexión, se puede manifestar que los conocimientos previos de los estudiantes son importantes para darle el rumbo preciso y coherente al objetivo de aprendizaje y poder conectarlos con los conocimientos nuevos con la relevancia que se merece. Por consiguiente, la

existencia de alineación constructiva entre objetivos, actividades y evaluación (Biggs, 2006), conlleva a una coherencia entre lo que se desea alcanzar, cómo se desea alcanzar y cómo se pretende evaluar. A partir de estas ideas, es fundamental agregar que los temas no deberían verse de manera aislada, al contrario, verse incorporados bajo una competencia desarrollada a partir de un contenido llamativo, no fragmentado en áreas, sino transversalmente con otras disciplinas del conocimiento, pues los estudiantes se vinculan a las actividades con agrado, aprenden sin necesidad de sentirse obligados a realizar y cumplir con lo planeado al tiempo que se puede despertar en él, el deseo de aprender.

Una de las acciones apropiadas para la motivación de los estudiantes, el desarrollo de la clase y el alcance de la competencia es la utilización de materiales o recursos pertinentes y adecuados a la edad, que tengan suficiente color, llamativos a la vista y que contengan información relevante y necesaria para que los estudiantes pueden extraer cada una de sus dimensiones.

En cuanto a la evaluación, es necesario enmarcarla bajo parámetros claros, alineados a los objetivos, teniendo en cuenta la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación ya que permiten la participación de los estudiantes dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

4.2 Sistematización de la práctica pedagógica en torno a la propuesta de intervención

Para recolectar los datos de la implementación, se tuvieron en cuenta dos técnicas: una basada en la observación y otra basada en la conversación (Latorre, 2003). De la primera técnica se tomó el diario de campo, la observación de clases, las rúbricas de evaluación y análisis de trabajos de estudiantes. De la segunda técnica, la autoevaluación de los estudiantes.

A partir de la clasificación de la información se evidenciaron dos grandes categorías: una relacionada con la competencia comunicativa (escritora) y otra con el trabajo cooperativo. En palabras de Hymes (1984), citado por Lomas (2006, p.27), “la competencia comunicativa se refiere al conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo: lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos, y discursivos”, además, “es la capacidad para comprender y producir enunciados adecuados a intenciones diversas de comunicación en contextos heterogéneos (Lomas, 1996 y 1999) y por otro lado, la escritura, que, para Cassany (1997) es conocer mucho más que el abecedario, es ser capaz de expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas.

Así mismo, en la categoría trabajo cooperativo, Johnson & Johnson (1999) sustenta que “la cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes, en donde en una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo” (p. 5).

A partir de las dos categorías, se analizaron los resultados en cuanto al avance en la producción escrita de los estudiantes de grado primero a nivel de construcción de la superestructura, macroestructura y microestructura en un texto narrativo a partir del trabajo cooperativo.

Luego de recolectar la información, se procedió a revisarla utilizando los criterios de autores como Van Dijk (1977 y 1980) en el análisis de la estructura del texto, Cassany (1997) para evaluar la producción escrita y Johnson & Johnson (1999) en el trabajo cooperativo.

La intervención inició con una prueba diagnóstica de carácter individual (ver Anexo 6), cuya intencionalidad fue identificar los conocimientos previos y observar la capacidad de producción escrita con respecto al tema; se le indicó a los estudiantes cómo se llevaría a cabo la actividad,

explicando cada uno de los cuadros que contenía la ficha y resaltando que no importaba si no sabían todo acerca del animal. Durante la prueba los estudiantes hicieron algunas preguntas entre ellos y al docente. Para este trabajo se realizó una lista de chequeo con el fin de evaluar algunos criterios en escritura (esta misma lista se tuvo en cuenta para evaluar la misma prueba al iniciar y al finalizar la intervención de manera individual):

1. Marcó correctamente las imágenes que correspondía al lugar donde vive, cómo se desplaza y qué come su animal seleccionado.
2. Respondió al requerimiento de la situación comunicativa, que consistía en hacer un escrito sobre el animal seleccionado.
3. Escribió más de una oración y estableció concordancia entre el sujeto y el verbo al interior del mismo.
4. Segmentó debidamente las oraciones mediante espacios.
5. Estableció relación entre las oraciones a través del uso de un conector.
6. Usó el punto o la coma

En la siguiente figura, se muestran los resultados:

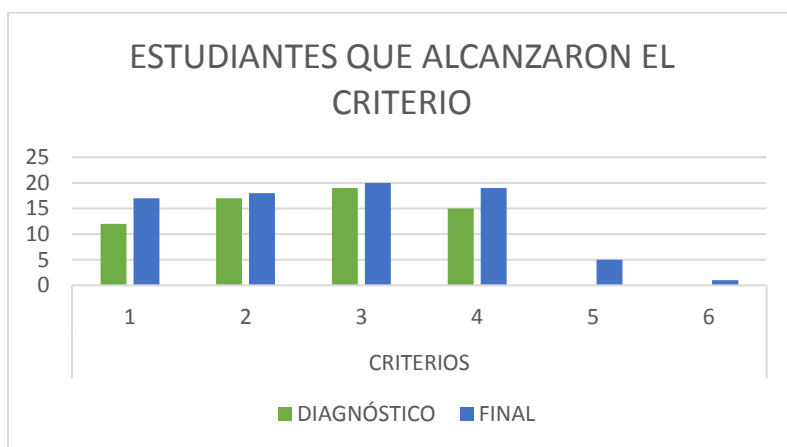


Figura 1. Comparación de resultados de la producción diagnóstica y de la producción final.

En la figura 1, muestra cómo, de veintitrés (23) estudiantes, doce (12) marcaron correctamente el criterio 1, es decir, respondieron al lugar donde vive, cómo se desplaza y qué come el animal seleccionado. Los demás estudiantes presentaron dificultad como se registra en el Diario Campo N° 1 (24 de abril de 2017)

“su proceso de lectura no ha llegado a la convencionalidad, pues se fija todavía en las imágenes como representación de las palabras, además no les fue clara la instrucción por estar distraídos y hablando con sus compañeros del lado; en la ficha, faltó la imagen del bosque para el caso del hábitat del oso, así que ellos lo asociaron con la imagen que representaba la selva; se les dificultó reconocer el significado de omnívoro por ser una palabra nueva en su vocabulario”.

En la prueba diagnóstica, la mayoría de estudiantes respondió a la situación comunicativa (criterio 2), que consistía en construir oraciones relacionadas con hábitat, desplazamiento y alimentación. Aunque en algunos casos la oración no estaba tan organizada gramaticalmente, como lo fue la del estudiante E17 quien escribió: “El Pez Eomnivoro comen de todo” (producción 25 de abril, 2017), quien refleja que ha respondido al requerimiento, pero tiene errores de escritura. En otros escritos se evidenció la omisión de letras, unión y repetición de palabras.

Otro ejemplo, fue el estudiante E11 quien no logró dar respuesta al ejercicio, así como lo refleja el diario de campo Diario de Campo N°2 (25 de abril de 2017), donde dice: “a los estudiantes les cuesta construir oraciones en forma oral para luego escribirlas; expresan constantemente al docente: “no sé qué escribir”, ¿Qué escribo?, ¡Ayúdeme profe!”. Lo anterior muestra que existe temor por equivocarse y/o que están acostumbrados a que sea el docente quien les esté dictando todo, porque son muy dependientes de él.

Ahora, al comparar las dos barras en sus dos colores (color verde y azul), se evidencia que, según el diario de campo Diario de Campo N° 23 (16 de junio de 2017): “luego de la aplicación del diseño de intervención, los estudiantes mejoraron bastante en cuanto a la comprensión textual, lectura convencional y formulación de oraciones con coherencia”, lo que significa que el trabajo desarrollado con los estudiantes favoreció en ellos el aprendizaje. Sin embargo, en cuanto al criterio N° 6, relacionado con el uso del punto o de la coma, se evidenció que 5 estudiantes utilizaron el conector “y” en sus escritos, es el caso de la estudiante E25 quien escribió: “El león come primero carne y después Los hijitos después la leona” y 1 estudiante (E14) además usó el punto final porque reconoce que allí termina la oración, así: “El caracol come hojas y toma agua y vive en la tierra y es searrastra y es de rojo y amarillo.”. Los demás educandos demuestran que se encuentran en un proceso de construcción de la escritura convencional que consiste en escribir oraciones sintácticamente correctas tal como lo refleja la estudiante E26 que escribió: “El caracod vive en la selva come oja” (producción, 16 de junio, 2017). El proceso de escritura es muy lento más aun cuando se pretende escribir para alguien diferente a uno mismo.

El anterior análisis da cuenta del ejercicio individual realizado para valorar el avance que tuvieron los estudiantes al finalizar la intervención.

A continuación, se hace necesario referirse al análisis de la producción textual a través del trabajo cooperativo, resaltando dos categorías encontradas en el proceso de clasificación de los datos: competencia comunicativa y trabajo cooperativo, ya nombrados en apartados anteriores.

Para contextualizar el trabajo desarrollado, se quiere aclarar que, la producción textual y comprensión lectora inició desde la primera actividad planteada en la intervención, a través de diferentes tareas tales como la descripción y reconocimiento del león y sus primos, en la elaboración de sencillas carteleras grupales, elaboración de títeres y del álbum de animales,

cambio de final en un cuento, entre otras actividades realizadas en la intervención (Anexo 2) las cuales fueron motivadoras tal como se menciona en el Diario de Campo N° 14 (23 de mayo, 2017) que expresa cómo los estudiantes se mostraron ansiosos por presentar su títere, en donde la mayoría hablaron de la parte física, del comportamiento y algunas historias fantásticas de los animales presentados como personajes.

Con las anteriores actividades, se pretendió ampliar su visión sobre los animales y aprender vocabulario nuevo, para dar paso a la creación de un cuento que tuviera nuevos elementos y herramientas que permitieran mejorar la producción escrita de los estudiantes.

De esta manera, al continuar con la formación de grupos cooperativos con un máximo de cuatro estudiantes, se les hizo entrega de los materiales necesarios para comenzar a crear un cuento, estableciendo parámetros claros de trabajo en equipo.

A continuación, se exponen las actividades que se realizaron en los grupos:

Tabla 4

Actividades y planteamiento encontrados en los grupos cooperativos

ACTIVIDAD PLANTEADA	¿CÓMO HACERLO?	¿QUÉ SURTIÓ DE LA ACTIVIDAD?
1. Escoger los personajes del cuento: dibujarlos o recortarlos.	En hojas colocar los personajes y escribir sus nombres (animales reales o imaginarios).	Teniendo presente el Diario de Campo N° 17 (6 de junio, 2017): “al escoger los personajes para su cuento, dudaron bastante, no sabían a quién dibujar o recortar, por tanto la docente les mostró algunos ejemplos de cuentos, dibujos de empaque de productos que tenía a la mano, por lo cual, algunos decidieron dibujarlos, pero lo curioso fue que no hablaron en el grupo sino que cada uno dibujó el que quiso, esto debido a su corta edad, aún son muy egocéntricos y además no están acostumbrados a trabajar en equipo”
2. Seleccionar los lugares donde podrían desarrollarse los hechos.	Dibujar los lugares en hojas blancas.	Algunos volvieron a dibujar a sus personajes, ubicándolos en un lugar (Diario de Campo N° 17, 6 de junio, 2017)
3. Imaginar las acciones que	La docente dio ejemplos de acciones a	En este momento, según el Diario de Campo N° 17 (6 de junio, 2017), la mayoría de grupos

ocurrirían en el cuento.	través de imágenes que llevó a clase, para que los estudiantes conversaran en grupo y seleccionaran algunas de ellas u otras si fuera necesario.	decía que las acciones ya las habían dibujado en las primeras imágenes, es decir, en los personajes; sin embargo, como grupo tomaron la decisión de dibujar en otras hojas las acciones. Se les aclaró a los estudiantes que también podían tomar personajes, lugares y hechos de las historias inventadas traídas en las clases anteriores.
4. Pensar en un inicio para el cuento	La docente orientó y propuso ejemplos, recordando algunos inicios de cuentos conocidos, luego los estudiantes organizaron imágenes según lo narrado. Además, anexar imágenes si es necesario.	El inicio lo plantearon en forma individual dentro de cada grupo, por lo tanto, se orientó hacia la toma de decisión grupal para adoptar un solo inicio y mejorarlo con el aporte de todos los integrantes (Diario de Campo N° 17, 6 de junio, 2017).
5. Verificar las acciones planteadas y narrar en forma oral el inicio y la secuencia de acciones que surgirán en el nudo.	En grupo, repasar el inicio planteado y entablar conversación sobre los hechos que se desarrollarán en el nudo de acuerdo a las imágenes que realizaron. Anexar estas imágenes a la secuencia grupal (imágenes del inicio).	Al escuchar a cada grupo el avance del cuento, se evidenció que la mayoría no tenían muy claro la secuencia de hechos porque se contradecían entre ellos, por lo tanto, la docente, conversó sobre la importancia de unificar dentro del grupo la secuencia de eventos
6. Imaginar el final del cuento	Armar la secuencia del cuento, narrarlo oralmente en grupo, revisarlo y agregar lo que hacía falta, luego adherir cada parte hasta formar un plegable.	Armaron la secuencia del cuento y lo narraron oralmente en su grupo, revisaron cómo quedó y qué le hacía falta, luego pegaron cada parte hasta formar un plegable. A medida que iban pegando parte por parte iban conversando lo que iba sucediendo en el cuento, demostraron trabajo en equipo la mayoría de los grupos.
7. Narrar oralmente el cuento terminado.	Narrar grupalmente el cuento a los demás compañeros del salón, destacando el inicio, el nudo y el desenlace, los personajes, el lugar y las acciones.	Los estudiantes narraron el cuento y lo representaron frente al grupo en general, contaron a sus compañeros el inicio, el nudo y el desenlace, los personajes, el lugar y las acciones. Si en algún momento algún estudiante olvidaba los hechos, los demás lo apoyaban y continuaban con la narración (Diario de Campo N° 17, 6 de junio, 2017).
8. Escribir el	Cada estudiante escribe	Cada estudiante escribió el cuento, tomando

cuento.	en su cuaderno el cuento, apoyándose de la secuencia de imágenes.	elementos y acciones básicas de la producción oral realizada la clase anterior. Sin embargo, la parte escrita evidenció que la mayoría no lo terminó, sólo se preocuparon por plantear el inicio, resaltando a los personajes en su aspecto físico y en su comportamiento, además escribieron oraciones con poca cohesión entre sí; unos adicionaron y otros omitieron letras e incorporaron símbolos en sus escritos, escribieron unos pocos renglones, mostrando así que el proceso de escritura es muy diferente en cada uno de ellos. Sin embargo, algo relevante fue el avance en la escritura convencional comparándolo con las producciones realizadas antes de iniciar la intervención (Diario de Campo N° 18, 7 de junio, 2017).
9. Seleccionar un líder por grupo para que reescribir el cuento.	En cada grupo se escogió un líder para que fuera quien escribiera el cuento, resaltando el inicio el nudo y el desenlace. Los demás compañeros debían aportar en la redacción de hechos y situaciones.	Seleccionaron a un líder quien escribió el cuento con los aportes de todos. A medida que iban avanzando, revisaban y corregían atendiendo a la estructura: inicio, nudo y desenlace. Al siguiente día, lo revisaron de nuevo, lo corrigieron agregando algunas ideas. El trabajo realizado fue favorable para el avance de la escritura convencional, porque evidenciaron a través de las sesiones el apoyo mutuo y constante valoración por las ideas de los demás (Diarios de Campo N° 19 y 20, 9 y 12 de junio, 2017).

Por consiguiente, en la categoría denominada **competencia comunicativa**, se creó una rúbrica analítica para evaluar el texto narrativo, resaltando en ella: título, estructura: inicio, desarrollo, desenlace, elementos del texto, vocabulario y uso de los conectores (Anexo 3.). Esta misma rúbrica se aplicó para el primer borrador del cuento y para el de la entrega final.

En la siguiente tabla se muestra un ejemplo de producción realizado por el grupo:

Tabla 5
Producción escrita y análisis del primer borrador

GRUPO	PRODUCCIÓN ESCRITA	CÓMO LO HICIERON
Grupo 4	<p>“El león y la leona</p> <p>hAbia una bes una niña y un niño que tienen un león que estaba en la casa.la niña era bonita el niño era bonito.la niña estaba comiendo manzana y rie la niña,” (Grupo 4, 2017)</p>	<p>Aunque se realizaron actividades previas a la elaboración del primer borrador, como lo fue el reconocimiento de la secuencia de un cuento con imágenes, la lectura y análisis de la estructura de cuento, el resultado no fue el esperado, porque el título no tuvo relación con el tema; no se evidencia claramente el inicio, desarrollo y desenlace; no presenta problema o conflicto por tanto no existe solución; utiliza vocabulario limitado y repite palabras. Utiliza un conector y describe personajes.</p> <p>Teniendo en cuenta estos criterios encontrados entre el nivel uno y dos de la rúbrica de evaluación, se puede afirmar que no cuenta con los conceptos básicos para la creación de un cuento, y, aunque tengan ideas se les dificultad plasmarlas en un texto escrito porque se encuentran en un proceso de aprendizaje (Diario de Campo N° 18, 7 de junio, 2017).</p>

El siguiente fragmento de un diario de campo muestra algunos aspectos que intervienen en el trabajo grupal:

“Los estudiantes dan ideas a nivel grupal, pero no atienden a las ideas de los demás, por lo tanto, al no respetar los turnos de conversación, interrumpe la concentración y el avance en la escritura (Diario de Campo N° 18, 7 de junio, 2017).

En la elaboración del primer borrador del cuento, se encontró que, en la mayoría de los grupos terminaron escribiendo lo que cada uno vio importante y no lo que los demás habían aportado al texto, esto debido a que este ejercicio fue un primer acercamiento al verdadero trabajo cooperativo en donde todos deben aportar bajo la mirada de los valores y parámetros de conversación. Sin embargo, es de admirar la capacidad que tuvieron algunos estudiantes a la hora

de responder con el trabajo como grupo, así no hubiesen ayudado todos, porque “se observaba el afán porque su grupo no fuera el único que no entregara” (Diario de Campo N° 18, 7 de junio, 2017).

A continuación, se presentarán los cuentos finales en la tabla. En la transcripción se respetó la escritura de los estudiantes, por tanto, hay errores, demostrando el nivel de escritura en que se encuentran:

Tabla 6
Producciones finales

GRUPO	PRODUCCIÓN FINAL	CÓMO LO HICIERON
Grupo 1	<p><u>El sorro astuto</u></p> <p>Había una vez un zorro un oso y dos mariposa y una oruga. El mamut es gordo duerme y el pato está en la la guna El ipopotamo es gordo</p> <p>Un dia El zorro se sitio muy triste porque no tenia amigos se fue a beber agua al rio y asta el fin que concigio amigos en el bosque</p> <p>Al final se fueron a otro pays con sus amigos y se muri eron (Grupo 1, 2017)</p>	<p>En los cuentos 1 y 2 se evidencia cómo los grupos se esfuerzan por presentar la estructura del texto, pero la introducción aún carece de elementos como el tiempo y el lugar, además, en el nudo no muestran claramente la relación que existe entre los personajes que mencionan en la introducción tan solo hacen mención a un hecho que no se sabe de dónde y cómo ocurrió, lo que significa que la escritura puede mejorar reescribirlo con ayuda.</p>
Grupo 2	<p><u>El león se estrella con los arvoles</u></p> <p>Había una vez un león Felis y Habia una ves un gato de arena y tenia las orejas cortas y cola.</p> <p>Un dia El león se es trello con los arvoles por que es tada si ego y no veo los arvoles y des pues le dolio paro que do ido la dista</p> <p>Al final que se murieron y des pues lo pusieron en una caja por que se an muerto el león y el gato de arena” (Grupo 2, 2017).</p>	
Grupo 3	<p><u>Los casados</u></p> <p>Había una vez un niño que se llamaba JuanFelipe, el vivía con sus padres y eran mui probro casino</p>	<p>Muestra cómo el grupo se esfuerza por presentar en la introducción elementos como el tiempo, pero carece de</p>

	<p>tenidan que comer, todas las cochs el niño soña daque era panadero pero el despertó seponia triste</p> <p>Un día cuando creció se conocio con una joven llamada Lunita se casaron y Juntos hicieron realidad ei señor de Jua Felipe</p> <p>Al final colorin colorado lunita y Juan Felipe se an casado (Grupo 3, 2017).</p>	<p>elementos como el lugar; además, en el nudo aunque muestra relación entre los personajes, menciona parte del final sin explicar claramente cómo ocurrieron los hechos, lo que significa que la escritura puede mejorar si se reescribiera de nuevo.</p>
Grupo 4	<p><u>4. El león y la leona</u></p> <p>Habia una vez una niña y un niño que tiene un león que estaba en la casa la niña era bonita el niño era bonito niña estaba comiendo manzana y rie la niña</p> <p>Un dia dia el león se fue a pasiar con una niña comiendo manzana y natilla un león salió bravo y pelio bravo y lo mato mucho</p> <p>Al final se murieron los leones y los niños se que daron tristes (Grupo 4, 2017).</p>	<p>Se evidencia, cómo el grupo mantiene un hilo conductor de los hechos, tiene en cuenta el inicio, el nudo y el desenlace, describe algunos aspectos de los personajes.</p>

Algunos criterios alcanzaron el máximo nivel según la rúbrica de evaluación, lo que da a entender que los escritos mejoraron significativamente con respecto al primer borrador en donde tan solo un grupo alcanzó esta posición. El avance es evidente y se muestra, según el Diario de Campo N° 19 (9 de junio, 2017), porque “han aprendido a escuchar a sus compañeros, a colaborar en llevar la secuencia de los hechos, en donde la mayoría participan en la elaboración del escrito aportando sus ideas para reescribirlo, mientras que el líder va escribiendo se respetan los acuerdos establecidos dentro de cada grupo”. Además, al recordar cómo elaboraron el cuento, les permitió ampliar su escritura y darle más coherencia al texto en general. Fue favorable, presentarles la estructura del cuento en la hoja de producción, a través de palabras claves: título, había una vez, un día y al final. Esta forma permitió ofrecer mayor facilidad a la hora de

redactar, lo que sugiere que debe existir bastante acompañamiento por parte del docente en el primer grado mientras adquiere la habilidad necesaria para escribir un texto con mejor redacción.

De otra parte, se considera importante que entre los grupos no se evidenció rivalidad, tan solo se preocuparon por terminar el cuento y entregarlo de acuerdo a lo pactado, lo cual conlleva a pensar que el trabajo cooperativo permite desarrollar habilidades y fortalecer la superación personal en los estudiantes sin necesidad de agredir ni pasar por encima de los demás. Los grupos cooperativos sirven para entablar una mejor comunicación, en donde uno aprende del otro y ninguno es mejor que otro, tan solo se complementan.

Por otro lado, en cuanto a la segunda categoría denominada **Trabajo Cooperativo**, se elaboró una rúbrica analítica de autoevaluación, en el que cada grupo evaluó su desempeño teniendo en cuenta: Participación grupal, Calidad de la interacción y roles dentro del grupo (ver Anexo 4.). Esta misma rúbrica se aplicó para el primer borrador y para la entrega final.

De igual manera, se observó que al comienzo no lograron interactuar de manera efectiva pero el resultado fue positivo porque en cuanto al criterio de *participación grupal*, los estudiantes que al inicio no quisieron participar, al finalizar lo hicieron aportando sus ideas para mejorar el escrito (Diario de Campo N° 23, 16 de junio, 2017). En el criterio de *Calidad de la interacción*, se reflexionó como grupo la importancia de respetar a los demás en cuanto a sus ideas y comentarios, teniendo presente el valor que tiene como persona del que también se puede aprender. Así es como una estudiante manifestó lo siguiente cuando se estaba haciendo la autoevaluación de las actividades: “Debemos respetar a nuestros compañeros porque ellos también nos enseñan” (Estudiante E1. Diario de Campo N° 23, 16 de junio, 2017). Por último, en el criterio *Roles dentro del grupo*, la mayoría de los grupos estuvo dentro del nivel 3 que dice: únicamente tres estudiantes asumieron su rol de manera responsable.

Dado que los estudiantes son del grado primero, fue necesario intervenir en los grupos para reflexionar sobre el desempeño y evaluarlo basándonos en la rúbrica de la evaluación elaborada previamente. Allí, se leía cada categoría de la rúbrica y se entablaba conversación; su forma de responder a cada criterio fue positiva y a la vez gratificante porque unos a otros se evaluaban y reconocían cuando no habían cooperado con el trabajo o cuando sí lo habían hecho, además de qué manera lo hacían. Un grupo reconoció que no había aprovechado el tiempo para realizar la actividad planteada, por tanto, se realizó un diálogo sobre la importancia de valorar el tiempo y lo que hubieran podido hacer como grupo. Otros comentaron que se fijaron en la organización de la hoja propuesta para completar el cuento y así fueron creando el cuento con las ideas de todos.

4.3 Evaluación de la intervención

Luego de analizar la intervención, apuntando a la construcción de texto de manera cooperativa, se puede enmarcar dentro de un resultado positivo y muy significativo porque permitió crear interacción entre los estudiantes para fortalecer la competencia comunicativa en cuanto a la expresión oral y la escrita, mejorar las relaciones interpersonales y valorar a los demás como personas.

De la secuencia didáctica específicamente quedan aprendizajes valiosos, uno de ellos es que todo lo que se planea no es todo lo que se hace, en caso particular se resalta porque, en esta implementación el tiempo fue escaso y se vio la necesidad de incrementar más horas para cumplir con lo establecido.

En cuanto a la estructura de la secuencia didáctica, favoreció los momentos del aprendizaje, porque tuvo en cuenta los saberes previos de los estudiantes importantes en la construcción de esquemas mentales y nuevos conceptos.

Los recursos utilizados en su mayoría fueron los más apropiados, pero sí es conveniente tener presente que deben estar apropiados a la edad de los estudiantes y a los contenidos, además deben ser llamativos y con letras grandes de tal manera que permitan alcanzar el objetivo.

Se resalta que, al contemplar el diagnóstico, el diseño tuvo éxito porque apuntó y dio respuesta a una problemática real y no basada en supuestos como muchas veces pasa. Los resultados demostraron que hubo avance en cuanto a la composición escrita cuando se hace de manera cooperativa más que de forma individual, esto demuestra que hay mayor construcción de conocimiento cuando las ideas salen de varios y no de uno solo, pues abre el pensamiento generando nuevas ideas que fortalecen el aprendizaje y promueve el desarrollo de las competencias comunicativas.

Otro aspecto positivo se enmarca en tener la mayoría de horas académicas con los mismos estudiantes, porque favorece el desarrollo de cada una de las actividades planeadas y permite mayor dedicación al proceso.

4.4 Conclusiones y recomendaciones

En el marco de la implementación de la intervención, se tuvo la oportunidad de reflexionar sobre el proceso de enseñanza aprendizaje y de la importancia de cambiar el estilo de enseñanza para obtener mejores resultados en los aprendizajes de los estudiantes.

En primer lugar, se concluye que la planeación del aprendizaje es fundamental enfatizada desde las competencias y no desde los contenidos, porque al seleccionarlás, plantear objetivos claros en cada una de las actividades, darlos a conocer a los estudiantes y determinar los tiempos, se puede encontrar sentido al desarrollo de la clase y guiar el proceso hacia el alcance del objetivo, por lo cual se da relevancia al trabajo con secuencias didácticas.

En segundo lugar, es importante tener presentes los conocimientos previos que tienen los estudiantes como insumo para la orientación de la enseñanza, siendo esta una de las características del enfoque constructivista.

De igual manera, es primordial dar un alto valor a la evaluación formativa, porque permite dar cuenta de los procesos más que del resultado y a su vez involucra al estudiante para que reflexione sobre su proceso. Para lo cual, se hace necesario que los estudiantes evalúen su propio desempeño y se apropien de los retos que deben asumir en la mejora de su aprendizaje.

Asimismo, se hace visible en el resultado de la intervención que cuando se propone el alcance de una competencia, debe estar direccionada desde aprendizajes profundos, conectados con actividades interrelacionadas y no bajo una mirada superficial, alejada de la realidad y sin contextualización.

Además, que los aprendizajes que pueden tener los estudiantes bajo el trabajo cooperativo son significativos, porque las ideas de los demás dan lugar a otras ideas, favorecen el desarrollo de la competencia comunicativa al existir retroalimentación y coevaluación que apunta siempre el mejoramiento y avance individual grupal. Y, teniendo presente que el trabajo cooperativo contribuye a la creatividad, imaginación y ampliación de vocabulario, a su vez que mejora la expresión oral y escrita, se pueden liderar procesos de convivencia y socialización que permitan mejorar las relaciones interpersonales dentro y fuera del aula.

Para finalizar, algo fundamental dentro de la intervención fue el reconocimiento del significado de lenguaje dentro del área, como vehículo en la formación de ciudadanos libres, receptivos, capaces de crear ambientes de respeto dentro de una sociedad que día a día está en constante transformación, en donde, el lenguaje pasó a ser visto como un todo, lo que implica en no solo reducirlo a normas gramaticales y temas sueltos, sino, un medio para prevalecer la

significación de las ideas, la importancia de la excelente comunicación, favoreciendo así el aprendizaje individual y colectivo dentro de las diferentes formas de pensar y de vivir.

Capítulo 5. Proyección de la propuesta de intervención

En el capítulo 4, se presentaron las reflexiones sobre las acciones pedagógicas realizadas, la sistematización de la propuesta, la evaluación de la intervención y las conclusiones y recomendaciones, a continuación, se expondrá la proyección y su plan de acción para un mediano plazo.

5.1 Justificación de la proyección y plan de acción

Luego del análisis se resaltan tres aspectos fundamentales que se deben tener en cuenta para continuar con el mejoramiento institucional referido al componente pedagógico. Estos son los planes de estudio, las prácticas de aula y la evaluación, que constituyen las directrices que permiten la construcción de las recomendaciones a nivel de aula e institucional.

En cuanto a los planes de estudio, el grupo de maestrantes del Colegio Mariano Ospina Rodríguez del municipio de Guasca, revisamos minuciosamente la coherencia entre los lineamientos curriculares (MEN, 1998), los estándares (MEN, 2003) y contenidos del área de Lenguaje, esto con el fin de reflexionar y de poner en marcha acciones pedagógicas y curriculares.

Por lo anterior, se planteará a los directivos, jefes de áreas y docentes en general, dar prioridad, a la revisión anual de planes de estudio para ajustarlos al contexto y, por ende, a las necesidades de los estudiantes.

En segundo lugar, las prácticas de aula evidenciadas en el diagnóstico institucional reflejaron falta de concordancia entre el modelo pedagógico de la institución y el quehacer de los docentes al interior de las aulas. Por consiguiente, es recomendable que como docentes de la

institución nos apropiemos del modelo pedagógico en cuanto a su enfoque, los momentos de la clase, las prácticas acordes al proceso de enseñanza aprendizaje y demás aspectos que compongan el modelo pedagógico constructivista, adaptado a la realidad y al contexto institucional. Así mismo, es conveniente que, dentro de las aulas, cada docente logre vincular a sus prácticas el trabajo cooperativo como estrategia didáctica para optimizar en los estudiantes su propio aprendizaje y el de los demás y favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa a través de la creación y aplicación de proyectos o secuencias didácticas.

Con el ánimo de dar continuidad a las transformaciones que se han venido llevando a cabo, es fundamental fortalecer aquellas prácticas que ciertamente fueron favorables en el aprendizaje de los estudiantes y así mismo se constituyeron en el punto de partida en los procesos de mejoramiento de enseñanza de los docentes.

En tercer lugar, refiriéndonos a las prácticas evaluativas de la institución educativa, se detectó que, a pesar de existir un sistema de evaluación institucional, cada uno de los docentes lo aplicaba de manera individual y autónoma, predominando el corte cuantitativo y sumativo, debido a la falta de coherencia con los objetivos y las actividades. Así mismo, se notó el distanciamiento con el modelo pedagógico, el cual concibe la evaluación como un elemento fundamental dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. Subsecuente a lo anterior, se propone la construcción de rúbricas de evaluación alineadas con los objetivos de aprendizaje y las actividades desarrolladas junto con el proceso de retroalimentación de los aprendizajes. Además, es relevante que las matrices elaboradas sean conocidas con anterioridad por la comunidad educativa.

5.2. Cronograma

Tabla 7.
Cronograma del plan de acción

ACCIÓN	FECHA	RESPONSABLES
Socialización, recomendaciones y revisión de planes de estudio.	Primera semana institucional: 09 al 12 de enero	Grupo de maestrantes
Ajustes de planes de estudio y construcción de rubricas de evaluación.	Dos miércoles acordados dentro del área	Docentes del área de Lenguaje
Evaluación de logros y retroalimentación	Segunda semana institucional (junio)	Docentes del área de lenguaje
Comunidades de aprendizaje para compartir experiencias significativas en las prácticas de aula	Tercera semana institucional (octubre)	Estas comunidades están dadas desde cada área, en este caso el área de lenguaje.
Evaluación de logros y retroalimentación	Cuarta semana institucional	Docentes del área de lenguaje

REFERENCIAS

Biggs, J. 2006. Construir el aprendizaje alineado a la enseñanza: Alineamiento constructivo.

Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=_fSPZrfeT2I

Cassany, D. (1997). Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir. Barcelona. Paidós.

Castro, J., Correa, J., Santiago, A. (1999). Lingüística General y Lingüística aplicada. De la teoría a la práctica. Bogotá: Coedita.

Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]

Correa, J. y otros, (2003). Estándares de Lenguaje (Lengua Castellana, Literatura y otros sistemas simbólicos). Versión para publicación.

Chaux, E. (2012). Educación, Convivencia y Agresión Escolar. Bogotá, Colombia. Taurus.

Disney. (s.f.). El maravilloso mundo de los animales. Volumen 1. Grupo Planeta.

Díaz, A. (2003). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. Recuperado de:

http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf

Díaz, E. & Echeverry, C. (1999). Enseñar y aprender, leer y escribir. Bogotá: Mesa Redonda.

ICFES. (Abril de 2015). Guía de Interpretación y Uso de Resultados de las pruebas SABER 3°, 5° y 9° 2015. Colombia.

ICFES. (31 de Marzo de 2015). Resultados Pruebas Saber I.E.D Técnico Comercial Mariano Ospina. Guasca, Cundinamarca, Colombia.

IED Técnico Comercial Mariano Ospina Rodríguez. (2015). PEI. Guasca, Cundinamarca.

Johnson, D; Johnson, R; Holubec, E. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires: Paidós.

Latorre, A. (2003). La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Ed. Graó.

Lomas, C. (1999). Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras: Teoría y práctica de la educación lingüística y literaria. Barcelona: Paidós.

Lomas, C. (Comp) (2006). Enseñar Lenguaje para aprender a comunicarse. Volumen I. Magisterio.

Lugarini, E. (1995). Hablar y escuchar: Por una didáctica del "saber hablar" y del "saber escuchar". Signos, N°14.

Maqueo, A. (2006). Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica. México: Limusa

M.E.N. (1998). Lengua Castellana. Lineamientos curriculares. Ministerio de Educación Nacional, Bogotá.

M.E.N. (2003). Estándares Básicos de Competencias. Ministerio de Educación Nacional, Bogotá.

M.E.N. (2015). Derechos Básicos de Aprendizaje. Ministerio de Educación Nacional, Bogotá

Perez, M & Roa, C. (2010). Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica en el primer ciclo. (S. d. Distrital, Ed.) Bogotá:

Kimprés Ltda. Obtenido de

http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/escuela_ciudad_escuela/lectura/modulos_cerlac/ciclo_1_cerlalc.pdf

Solé, I. (1987). Estrategias de lectura. Barcelona. Grao.

Tobón de Castro, L. (2001). La lingüística del lenguaje: Estudios en torno a los procesos de significar y comunicar. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Tolchinsky, L. (1993). Aprendizaje del lenguaje escrito: Procesos evolutivos e implicaciones didácticas. Mexico: Universidad Pedagógica Nacional.

Van Dijk, T. (1977). Texto y contexto. Madrid. Cátedra.

Van Dijk, T. (1980). La ciencia del texto. Barcelona. Paidós.

ANEXOS

ANEXO 1. Formato consentimiento informado



INSTITUCION EDUCATIVA DEPARTAMENTAL

TECNICO COMERCIAL MARIANO OSPINA RODRIGUEZ GUASCA.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

YO, _____, mayor de edad, identificado(a) con cédula de ciudadanía número _____, de _____ en mi condición de padre o madre del estudiante _____ del grado _____, autorizo a la docente _____ maestrante de la **UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA**, para que utilice las imágenes, videos y trabajos de mi hijo(a) con fines pedagógicos dentro de la Maestría en Educación, Modalidad en Profundización durante el año lectivo 2017.

En testimonio de lo anterior, firmo el presente documento, en la ciudad de Guasca, a los veinticinco (25) días del mes de febrero del año dos mil diecisiete (2017).

FIRMA: _____

ANEXO 2. Secuencia Didáctica

DOCENTE	Adriana Marlen Moreno		GRADO	PRIMERO
Secuencia didáctica: El mundo de los animales, como espacio de desarrollo del lenguaje.			DURACIÓN: dos meses.	
PERIODO: SEGUNDO				
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE		ESTANDARES		
Objetivo General: Hacer uso de las habilidades comunicativas en las dinámicas escolares, favoreciendo la participación activa y respetuosa a través del trabajo cooperativo.	FACTOR		Produzco textos orales y escritos que responden a diversas necesidades comunicativas.	
	-PRODUCCION TEXTUAL -INTERPRETACION Y COMPRENSION TEXTUAL		Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades.	
	-LITERATURA		Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica.	
	MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS		Comprendo la información que circula a través de algunos sistemas de comunicación no verbal.	
	- ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN		Identifico los principales elementos y roles de la comunicación para enriquecer procesos comunicativos.	
	SUBPROCESO			
	- Escucho textos expositivos y construyo uno sencillo - Escucho cuentos y reconozco elementos como tiempo, espacio, acción, personajes. - Propongo hipótesis predictivas a partir de imágenes. - Escribo palabras y construyo oraciones sencillas - Relaciono imágenes con palabras.			
SABER		COMPONENTE SEMÁNTICO Y		
COMPETENCIA				

	COMUNICATIVA	SINTÁCTICO
	CONTENIDO	
	-Los animales, hábitat, alimentación, cuidado -Lectura de imágenes y empaques de productos -Lectura y escucha de narración de cuentos -Comprensión e interpretación lectora: niveles: literal, inferencial y crítico. -Motricidad fina y gruesa. -La descripción física: las cualidades, las acciones. -La oración simple	

UNIDAD 1. Cuatro semanas

PRODUCTO	Texto expositivo		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	-Construir un texto expositivo para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas a través del trabajo cooperativo.		
FASE 1	EXPLORACIÓN		
	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO
	1. Con anticipación se les solicita a los estudiantes que traigan a la clase la imagen de un animal. -En clase los estudiantes describen su animal, marcando las características en una ficha que el docente lleva (anexo 1.) (MEN, 2016), luego cuentan frente al grupo cómo es su animal de acuerdo a lo marcado en la ficha.	-Fichas -Imágenes de animales	2H
FASE 2	ESTRUCTURACIÓN		
	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO
	Trabajo grupal: 2. Forman grupos libres de 4 estudiantes, allí con el apoyo del docente, escriben una oración sencilla que describa su animal, se apoya observando la forma de escritura que aparece en la ficha, luego comparte el escrito con el resto del grupo.	-fichas de lápiz, borrador	2 HORAS

<p>3. A continuación el docente se centra en uno de los animales: el león, y hace preguntas al grupo sobre cómo es físicamente un león, dónde vive, qué come, si los han visto en un zoológico.</p> <p>-El docente lee un texto expositivo relacionado con los leones donde expone su comportamiento, hábitat (muestra un mapa su ubicación) y aspecto físico (Disney) (p.7-13) y muestra una lámina del león. A medida que va leyendo, va permitiendo que los estudiantes hagan preguntas y se explique las palabras desconocidas.</p>	Libro Disney	2 HORAS
<p><u>Trabajo individual:</u></p> <p>4. Realizan un retrato del león de acuerdo a las características leídas (Disney.p.8-9). Para elaborarlo, a cada estudiante se le entrega una hoja tamaño oficio, el docente va leyendo el texto parte por parte y los estudiantes lo van dibujando en la hoja y al finalizar escriben una oración sencilla con el nombre del animal: “Este es un león” (la oración la escribe en una tira de cartulina), el docente guía el retrato.</p> <p>-Cuando terminen de dibujar, lo colorean y se realiza la exposición de retratos dentro del salón.</p>	-Hojas de oficio blancas, colores -Tablero -Tiras de cartulina -Lápiz	2 HORAS
<p>5. A continuación, se entrega a cada estudiante la imagen de un león para que señale y escriba las partes descritas en el texto, se hace nuevamente la lectura del texto para identificarlas, estas imágenes deben llevarlas a casa para contar a sus familiares lo aprendido. Luego la lleva a clase.</p>	-Hoja con imagen del león -Lápiz	2 HORAS
<p><u>Todo el curso:</u></p> <p>6. Se presenta a los estudiantes un test (se muestra una lámina con dibujos, preguntas y respuestas) relacionado con la fuerza del león (Disney.p.16-17), el docente lee cada pregunta y se hace un análisis sobre las respuestas encontradas y se selecciona la correcta.</p>	-Libro Disney -Lámina	2 HORAS
<p><u>Trabajo grupal:</u></p> <p>7.En grupos de 4 estudiantes (se reúnen como el docente indique, con el fin de compartir con otros compañeros) organizan imágenes en la secuencia correcta, la forma de caza de los leones. Explican al resto del grupo el por qué la organizaron de esa manera, se sacan conclusiones al final de todas las explicaciones. Se ubica la secuencia en un lugar del salón.</p>	-Imágenes secuencia	2 HORAS
<p>8. A continuación, los estudiantes se reúnen en grupos diferentes a los anteriores, el docente presenta a los estudiantes los nombres con sus imágenes de los primos del león (serval, leopardo, caracal, guepardo y el gato de la arena) para que observen sus nombres, los identifiquen y los comparen físicamente en forma oral. En seguida, el docente lee un texto expositivo corto de cada uno de ellos, se hace un diálogo y se ubican las imágenes en un lugar del salón. Los estudiantes</p>	-Nombres y dibujos de primos del león	2 HORAS

escriben en tiras de cartulina una oración sobre los primos del león.		
9. Luego se presenta un video sobre la vida salvaje del león, se identifica su hábitat, alimentación y familia a través de un diálogo participativo donde todos los estudiantes deben aportar sus ideas, después en grupos de 4 estudiantes, dibujan y escriben sobre el hábitat, la alimentación y el aspecto físico del león (a cada grupo se le asigna un tema).	-Video de la vida del león -Hojas de trabajo para seleccionar respuestas	2 HORAS
<u>Aplicación de lo aprendido:</u> 10. Relacionar la vida del león con características físicas y de comportamiento a través de una evaluación escrita de los aprendizajes. Anexo 2. -De acuerdo a lo aprendido sobre el león, cada estudiante y con ayuda del maestro, escribe en tiras de cartulina oraciones sencillas sobre la vida de este felino y dibuja aspectos relacionados con: hábitat, vida social, características particulares, cómo se comunica, alimentación, comportamiento. Para este ejercicio, el docente da las pautas para cada oración: deben iniciar escribiendo las características físicas y de comportamiento, luego una oración del lugar donde vive, a continuación cómo se desplaza y por último de qué se alimenta; los estudiantes se pueden apoyar de las palabras que aparecen en la ficha de datos de animales que se encuentra en el salón (su escritura es pre-convencional y convencional).	-Hojas de evaluación de los aprendizajes	2 HORAS
FASE 3	CIERRE	
ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO
11. Cada estudiante reúne todas las oraciones elaboradas en las tiras de cartulina y los dibujos realizados, se reúne con tres compañeros según la elección del docente, escogen en grupo los mejores escritos y en un pliego de cartulina las pega en forma ordenada. -Exposición grupal del texto expositivo sobre el león. Discusión colectiva: ¿Qué cosas nuevas aprendieron? ¿Qué aprendieron acerca de los animales? ¿Qué les gustó o les disgustó del trabajo? ¿Qué haremos con los trabajos que hicimos en la clase? -A cada estudiante se le entrega una hoja donde encuentra una autoevaluación del desempeño,	-Pliegos de cartulina, colbón, tiras con oraciones, dibujos -Hojas de autoevaluación -Caritas tristes y felices -Hojas, lápiz, colores, borrador	3 HORAS

colocando caritas felices o tristes de acuerdo a los siguientes criterios (el docente lee los aspectos): 1. Desarrollé completamente las actividades planteadas. 2. Traje todos los materiales propuestos para la clase. 3. Participé activamente en el desarrollo de las clases. 4. Respeté el trabajo de los demás.				
FASE 4	TRANSFERENCIA (TRABAJO EN CASA)			
ACTIVIDADES			RECURSOS	TIEMPO
-La docente solicita a los estudiantes que elaboren el títere de uno de los animales vistos con material reciclable con ayuda de sus familiares, luego traerlo a clase y allí juegan con él e inventan una historia en forma oral para ser compartida a sus compañeros.			-Materiales reciclables, ojos locos...	

UNIDAD 2

PRODUCTO	Texto narrativo			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	-Construir un texto narrativo para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas a través del trabajo cooperativo.			
FASE 1	EXPLORACIÓN			
ACTIVIDADES			RECURSOS	TIEMPO
1. Escuchar las historias creadas por los estudiantes sobre el león y sus primos. -Organizar de forma grupal una secuencia sobre el cuento de Caperucita roja y comentar cómo comienza, cuál es el problema y cómo se resuelve el problema, además cómo termina la historia. Anexo 3.			-Títeres de animales creados por los estudiantes -Imágenes del cuento de caperucita	2H

FASE 2	ESTRUCTURACIÓN		
ACTIVIDADES		RECURSOS	TIEMPO
<p>2. El docente inicia con la lectura del título de un texto narrativo: cuento sobre animales salvajes y pregunta a los estudiantes qué se imagina sobre su contenido, de quién hablará, en qué lugar, y qué pasará en el cuento. Luego hace lectura del cuento en su totalidad y a continuación a través de preguntas abiertas, se identifica el lugar, los personajes, las acciones los eventos ocurridos y se retoman las hipótesis que los estudiantes habían dicho al presentar el título del cuento. Anexo 4. (Rojas, 2007)</p> <p>-En grupos, analiza el contenido del cuento señalando en una hoja de trabajo el lugar de los hechos, los personajes y las acciones, luego se conversa sobre las respuestas marcadas.</p>		<p>-Cuento de animales</p> <p>-Hojas de trabajo</p>	2 HORAS
<p><u>Trabajo grupal:</u></p> <p>3. A cada estudiante se le entrega imágenes del cuento narrado para que las organice teniendo en cuenta la secuencia lógica de los hechos narrados, luego se contrasta con el compañero del lado y entre todos se ponen de acuerdo en el orden correcto.</p> <p>-Leen el cuento en forma oral a través de las imágenes y cada estudiante va narrando una parte hasta finalizarlo.</p> <p>-Luego seleccionan el inicio del cuento y cambian su contenido en forma oral; diferentes estudiantes participan.</p> <p>-A continuación, seleccionan los hechos y los cambia, en forma oral los presenta al grupo.</p> <p>-Inventan un final diferente y lo comparten con sus compañeros.</p>		-Imágenes del cuento	4 HORAS
<p><u>Trabajo grupal:</u> ¡A crear un cuento!</p> <p>4. El docente explica que, a continuación por grupos van a crear un cuento y para ello se deben organizar en colectivos de 4 estudiantes (se organizan con compañeros que no hayan interactuado).</p> <p>-Lo primero que harán será escoger los personajes del cuento: estos personajes pueden ser dibujados, recortados de revista o de empaques de productos. Para este ejercicio se les</p>		<p>-Hojas blancas, colores, lápiz, borrador</p> <p>-Revista, periódico, empaques</p>	4 HORAS

<p>entrega hojas en forma de cuadrados para que allí coloquen los personajes y escriban sus nombres, pueden ser reales (animales) o imaginarios. El segundo paso es seleccionar los lugares donde podrían desarrollarse los hechos. Realizan los dibujos de los lugares en hojas. El tercer paso es imaginar las acciones que ocurrirán en el cuento, el docente da ejemplos a través de imágenes que lleva a clase. Se les aclara a los estudiantes que pueden tomar personajes, lugares y hechos de las historias inventadas traídas la clase anterior.</p> <p>-A continuación piensan en un inicio para el cuento, el docente orienta y propone ejemplos, los estudiantes van organizando imágenes según lo narrado, si requieren hacer otros dibujos los pueden hacer. En seguida, recuerdan las acciones imaginadas y van narrando en forma oral lo que pasará. Se repasa el inicio y las acciones. Luego imaginan un final para su cuento y lo dibujan en hojas. Arman la secuencia del cuento y lo narran oralmente en su grupo, revisan cómo quedó y qué le hace falta. Para finalizar lo escriben en su forma pre convencional parte por parte y lo pegan en un pliego de papel bond.</p>	<p>de productos, tijeras, colbón</p> <p>-Papel bond, colbón</p>	
<p>5.Realizan cuatro máscaras de los animales nombrados en el cuento y escriben una oración sencilla alusiva al personaje dentro del cuento. Con estas máscaras y con los títeres realizados anteriormente se arma al final un álbum de animales (este álbum lleva la imagen del animal y una oración sencilla acorde al dibujo)</p> <p>-Para finalizar, los estudiantes narran su cuento y lo representan frente al grupo en general. Cuentan a sus compañeros el inicio, el nudo y el desenlace, los personajes, el lugar y las acciones.</p> <p>-Luego los cuentos seleccionados, se presentarán en una izada de bandera dentro de la institución.</p>	<p>-Bolsas de papel, colbón, ojos locos, colores, témpera, pincel</p> <p>-Medias</p>	4 HORAS
<p><u>Trabajo individual:</u></p> <p>6.Elaboración del álbum con las máscaras y los títeres.</p> <p>-Exposición de álbumes.</p>	<p>-hojas, colores, lana, perforadora</p>	3 HORAS
FASE 3	CIERRE	

ACTIVIDADES		RECURSOS	TIEMPO
Discusión colectiva: 7. ¿Qué cosas nuevas aprendimos? ¿Qué aprendimos acerca del cuento? ¿Qué nos gustó más de nuestro trabajo? ¿Por qué nos sentimos satisfechos o insatisfechos de la forma como hemos trabajado? ¿Desarrollamos completamente nuestro plan? ¿Trajimos los materiales acordados en el plan? ¿Qué haremos con los trabajos que hicimos en la clase? -A cada estudiante se le entrega una hoja donde encuentra una autoevaluación del desempeño, colocando caritas felices o tristes de acuerdo a los siguientes criterios: 1. Desarrollé completamente las actividades planteadas. 2. Traje todos los materiales propuestos para la clase. 4. Participé activamente en el desarrollo de las clases. 5. Respeté el trabajo de los demás. -Cada estudiante expone su álbum de animales.		-Hojas de autoevaluación -Caritas tristes y felices -Álbum de animales	3 HORAS
FASE 4		TRANSFERENCIA (TRABAJO EN CASA)	
ACTIVIDADES		RECURSOS	TIEMPO
- Crea un cuento de animales con ayuda de los padres, teniendo en cuenta las instrucciones dadas y la trae la próxima clase para compartirla con sus compañeros.		Colores, lápiz	2 horas

ANEXO 3. RÚBRICA DE EVALUACIÓN PARA EL TEXTO NARRATIVO

En esta rúbrica, tres (3) es el nivel más avanzado:

CATEGORÍA: COMPETENCIA COMUNICATIVA: ESCRITURA	1	2	3
TÍTULO	El título no tiene la relación con el tema	El título tiene poca relación con el tema	El título está de acuerdo al tema.
SUPERESTRUCTURA	No aparece claramente el inicio, desarrollo y desenlace	Aparecen dos elementos de la escritura	Aparece claramente el inicio, desarrollo y desenlace
INICIO	Nombra personajes y ambiente sin tener en cuenta los adjetivos	Describe personajes, lugares considerando un adjetivo para cada uno	Aparecen los personajes, lugares y una descripción de ellos considerando dos adjetivos para cada uno
DESARROLLO	No presenta	El conflicto o	Está claramente

	problema o conflicto	problema no está claramente formulado	expresado el conflicto o problema
DESENLACE	No presenta la solución del conflicto	Poca claridad en la solución del problema	Presenta claramente la solución del problema
ELEMENTOS DEL TEXTO	Aparecen menos de tres elementos del texto narrativo	Aparecen al menos tres elementos del texto narrativo	Aparece el narrador, personajes, acontecimientos, lugar y tiempo
VOCABULARIO	Utiliza vocabulario limitado y repite palabras	Utiliza un vocabulario limitado	Utiliza un vocabulario amplio y no repite palabras
USO DE LOS CONECTORES	Utiliza menos de tres conectores	Utiliza entre tres y cuatro conectores	Utiliza al menos cinco conectores

ANEXO 4.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN PARA EL TRABAJO COOPERATIVO



En esta rúbrica, tres (3) es el nivel más avanzado:

CATEGORÍA: TRABAJO COOPERATIVO	1	2	3
Participación grupal	Sólo dos estudiantes participaron con entusiasmo.	Sólo tres estudiantes participaron con entusiasmo.	Todos los estudiantes participaron con entusiasmo.
Calidad de la interacción	Tan sólo dos estudiantes escucharon y dieron sus opiniones.	Sólo tres estudiantes escucharon y dieron sus opiniones.	Todos escucharon y dieron sus opiniones.
Roles dentro del grupo	Sólo dos estudiantes asumieron su rol de manera responsable.	Únicamente tres estudiantes asumieron su rol de manera responsable.	Cada estudiante se desempeñó en su rol de manera responsable.

ANEXO 5.

AUTOEVALUACIÓN DE DESEMPEÑO







NOMBRE: _____








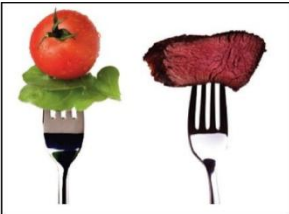
N°	CRITERIO		
1	Desarrollé completamente las actividades planteadas (escritos, cartelera, dibujos).		
2	Cuidé y aproveché el material propuesto que me brindaron en clase.		
3	Participé activamente en el desarrollo de las clases.		
4	Demostre tolerancia a mis compañeros durante el trabajo individual y cooperativo.		
5	Respeté las ideas de mis compañeros.		

ANEXO 6.

FICHA DE DATOS: Evaluación diagnóstica

NOMBRE DEL ESTUDIANTE: _____

Animal	¿Dónde vive?	¿Cómo se desplaza?	¿De qué se alimenta?
	Mar 	Vuela 	Herbívoro (plantas)
	Selva 		
	Tierra 	Salta 	
	Desierto		

		Se arrastra	
Río			Carnívoro (carne)
Campo		Camina	
árbol		Nada	Omnívoro (comen de todo)
			

ANEXO 7.

FORMATO DE DIARIO DE CAMPO¹

Nombre de la institución:		
Nombre del observador:		
Fecha:		
Asignatura:		
Tema:		
Transversalidad:		
Objetivos:		
EJES TEMÁTICOS	DESCRIPCIÓN	REFLEXIÓN
Característica del grupo		

¹ Instrumento Elaborado Por: Diana Milena Escobar Zamudio; Leydi Katerin Gomez Quintero; Luz Marina Zarate Gonzalez; Maria Consuelo Zapata; Jhon R Conrado Torres; Gina Uribe Ceron; Adriana Clavijo; Sonia Patricia Ruiz Ariza ; Gerardo Antonio Gómez Avellaneda; Daissy Yasmyth Gómez Guzmán; Alba Lucia Barrero Sanchez

Estrategia de trabajo		
Desarrollo de la clase		
Comunicación con los estudiantes		
Atención de situaciones imprevistas y/o conflictos en el aula		
Planeación didáctica		
Trabajo con el grupo		
Observaciones		

